

Redes conceptuales para la comprensión: una forma de evaluación en ciencias sociales

RUBÉN DARÍO LEÓN PINEDA
JAIME ALBERTO RODRÍGUEZ*

Evaluación para la comprensión

En el proyecto *La Evaluación como Investigación: una Experiencia en el Aula* se estableció la *comprensión* como principal objeto de evaluación. La comprensión implica las competencias de los estudiantes para establecer interpretaciones propias de los procesos y los acontecimientos sociales a partir de los conceptos. Este tipo de comprensión permite que el estudiante aprehenda el mundo social y sea capaz de generar interpretaciones, argumentaciones y proposiciones con problemas del mundo real. Evaluar la comprensión significa evaluar esta serie de operaciones mentales que, sin duda, exigen la disposición del estudiante para realizarlas. Esto significa que en tales desarrollos, el estudiante ponga en juego sus propios intereses, sus propias preocupaciones y valores.

Teniendo esto en cuenta se hace evidente que una *evaluación heteronómica* siendo una evaluación de contenidos determinados por los maestros, de carácter memorística, la cual el estudiante la hace por cumplir con una nota, no potencia un compromiso con la comprensión sino un compromiso con agentes externos al estudiante; es decir, un compromiso con la nota, con el profesor, con sus padres u otro agente, pero no logrará un compromiso personal de comprensión. De

* Docentes en el Colegio Marsella IED.

la misma forma, un modelo de enseñanza que establece una relación heteronómica entre el estudiante y el conocimiento, o entre el estudiante y la autoridad del profesor no podrá reproducir comprensión sino aprendizajes memorísticos de corto plazo. Por esta razón, en la enseñanza para la comprensión, la *hetero-evaluación* –la evaluación que hace el maestro de los aprendizajes de los estudiantes–, se complementa con la *co-evaluación* –entendida como la evaluación que se hace entre pares– y la *auto-evaluación* –aquella donde el estudiante logra identificar las dificultades y fortalezas de su propio proceso de aprendizaje–.

De esta forma es posible desarrollar en el estudiante un proceso de autonomía que lo lleva a darle valor a aquello que aprehende. Descargar la responsabilidad de la evaluación en el estudiante lo lleva a la necesidad de plantearse una nueva relación con el aprendizaje; hace que se dé cuenta que la regla es la de *valerse por sí mismo*; entiende que la capacidad de comprensión le otorga también una capacidad de diálogo que puede expresar en su salón de clase y cara a cara con el profesor. Por otra parte, el deseo de ser mejor se ve manifestado por la posibilidad de retroalimentación; es decir, la posibilidad de corregir errores o de mejorar su calificación con actividades complementarias, cuya iniciativa es del mismo estudiante.

En el modelo de evaluación diseñado y aplicado en las aulas de clase de la IED Marsella se utilizó una matriz evaluativa que observaba los comportamientos en tres ámbitos: el actitudinal, el procedimental y el cognoscitivo; cada ámbito con un valor porcentual específico y evaluado con un enfoque distinto, como se puede ver en la tabla 1.

En la tabla 1, el estudiante lleva los resultados de sus evaluaciones en cada ámbito para cada desempeño de comprensión. Al finalizar el periodo, él mismo se encarga de hacer sus cuentas, utilizando la suma de porcentajes para cada desempeño y luego, el cálculo de los promedios para sacar su nota definitiva. El maestro controla en su planilla las notas concernientes a la columna de heteroevaluación, pero la nota final es la que suministra el estudiante luego de elaborar sus cuentas.

En el ámbito cognitivo se trabajaron tres niveles de comprensión. El primero hace referencia a la parte del tratamiento de la información, la clasificación de los conceptos y la construcción –graficación– de los mapas conceptuales. El segundo nivel incluye la comprensión de los mapas; el análisis, la interpretación, la descripción y todos los procesos que se generan con la puesta en común de los mapas. Finalmente, un tercer nivel hizo referencia a la valoración de los conocimientos –que incluye la formulación de hipótesis, la resolución de problemas, la opinión generada a raíz de las discusiones a partir de la puesta en común de algunos mapas realizados por estudiantes o la discusión del texto que ayudaba

a ampliar los mapas-. Cada uno de estos niveles estuvo implícito en todo el proceso y se evidenció el avance en la construcción del conocimiento de manera autónoma y significativa, como más adelante señalaremos.

Tabla 1. Criterios valorativos para desempeños de comprensión

Tabla valorativa para desempeños de comprensión periodo N° _____						
Estudiante: _____						
Desempeño de comprensión	Desempeño actitudinal (hetero-evaluación 30%)	%	Desempeño procedimental (co-evaluación 30%)	%	Desempeño cognitivo (auto-evaluación 40%)	%
1. Realizo mapas conceptuales de los temas tratados en clase.	1. Asumo con seriedad mi trabajo y me preocupo por hacerlo bien desde el principio hasta el final.		1. Elaboro los mapas conceptuales correspondientes con claridad y buena presentación.		1. Ordeno, selecciono y determino los conceptos que hacen parte de un tema tratado en clase.	
2. Mediante la utilización de mapas conceptuales explico un tema y escribo un texto sobre el mismo.	2. Demuestro interés por la comprensión y utilización de los mapas conceptuales.		2. Utilizo los mapas conceptuales para explicar un tema o elaborar un escrito.		2. Redacto un escrito a partir de un mapa conceptual.	
3. A partir de la comprensión de los temas los estudiantes generan discusiones frente a una posición determinada.	3. Participo activamente en las discusiones que se dan en torno a los temas tratados en clase.		3. Desarrollo toda la actividad asignada, cumpliendo con todo lo que se me pide que haga.		3. Resuelvo preguntas y sugiero alternativas de solución a las problemáticas sociales planteadas.	

La experiencia del uso de los mapas conceptuales como herramienta de evaluación y aprendizaje

Los mapas conceptuales como herramienta pedagógica se utilizaron en los grados décimo y once de educación media, en la asignatura de ciencias sociales con una intensidad horaria de 1 hora semanal. En el programa presentado a los estudiantes se proponen unas temáticas orientadas por unos tópicos generativos que buscaban, además de orientar el trabajo durante el periodo, incentivar a los jóvenes a la investigación y a la generación de procesos cognitivos significativos

y para tal fin se utilizaría como herramienta los mapas conceptuales, que ayudarían a visualizar de manera más sencilla los procesos que se estaban llevando a cabo. La respuesta de los estudiantes con la utilización de esta metodología se observó en el interés mostrado por los temas tratados en el aula, sobre todo con los estudiantes de grado décimo, quienes traían una experiencia del trabajo en ciencias sociales no muy significativa.

A medida que los estudiantes iban elaborando sus mapas, por ejemplo, en el caso de grado onceavo, sobre los actores del conflicto colombiano –guerrilla, paramilitares, narcotráfico– éstos debían evolucionar en cuanto al manejo de los conceptos, las conexiones, los enlaces utilizados y en general las proposiciones, y su grado de importancia entre los temas tratados. Con los comentarios que se hacían en clase, las discusiones o las exposiciones de alguno de estos mapas, los estudiantes corregían y ampliaban sus conocimientos. Cuando ya hubiera un cierto dominio o exploración de los conocimientos que manejaban los estudiantes acerca del tema, se profundizaba con una lectura complementaria (en este caso se utilizó el texto del profesor Darío Betancourt *Los cinco focos de la mafia*). Al final de este proceso se pidió que elaboraran un mapa conceptual sobre el conflicto colombiano teniendo en cuenta todos los procesos anteriores. Los mapas conceptuales obligan al estudiante a clarificar los conceptos que va a utilizar y las ideas que va a manejar, puesto que no puede ir acomodando ideas sin conexión alguna o en desorden, ya que cognitivamente no es significativo.

Al final de la experiencia, cuando se pidió que elaboraran el último mapa conceptual del periodo, se corroboraron algunas falencias que se venían presentando en la aplicación de esta herramienta. En este sentido, algunos comentarios de los estudiantes apuntaban a la dificultad de leer los mapas construidos por los compañeros; lo que refleja la necesidad de mejorar dicha elaboración ya que –a pesar de que los mapas son elaboraciones personales– se hace necesario también que sean legibles para lectores ajenos a la construcción del mismo. Como no manejaban adecuadamente la construcción de los mapas se dificultó la utilización de la herramienta; cuando se enfrentaron a lecturas con cierto nivel de complejidad encontraron que era muy difícil abstraer los conceptos clave (los que iban a utilizar) y organizados en el mapa.

En cuanto a la comprensión de los temas a partir de esta herramienta, los comentarios que los estudiantes realizaron fueron buenos. En general, los estudiantes consideran que los mapas conceptuales sirven como herramienta de aprendizaje ya que según ellos “*le enseña a uno más*” o le ayuda a sintetizar contenidos, abstraer conclusiones, entre otros.

Por otra parte, cuando los estudiantes manifestaron dificultad para la elaboración de los mapas, comentaron que se debió al desconocimiento de los conceptos,

o que no encontraban suficiente información para la elaboración del mismo, o no sabían cómo organizar dicha información. Esto hace suponer que se vieron obligados a buscar soluciones a dichos inconvenientes, generando procesos cognitivos favorables para la comprensión.

Los desempeños de comprensión: orientan el desarrollo de competencias en el aprendizaje significativo

Los *desempeños de comprensión* son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad. En los desempeños de comprensión, los estudiantes re-configuran, expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben.

Los desempeños de comprensión constituyeron uno de nuestros principales instrumentos de evaluación y son evaluados desde la perspectiva actitudinal, cognoscitiva y procedimental. Estos desempeños fueron pensados siguiendo un proceso analítico y sintético para cada tema abordado.

Los tópicos propuestos parten del análisis de los temas a desarrollar para descomponerlos en conceptos de fácil aprehensión por parte de los estudiantes. El objeto de esto es que el estudiante comprenda primero el concepto, manifieste sus dudas, sus vacíos, sus *pre-conceptos* acerca de cada término y a partir de allí hacer una reconstrucción conceptual. Logrado esto, los desempeños de comprensión se tornan sintéticos, con el objetivo de que el estudiante logre crear una *red conceptual* que le facilite interpretar un problema social específico, como el de los movimientos revolucionarios y los delitos políticos. Bajo esta forma de articulación, el estudiante es capaz de aportar puntos de vista u opiniones más elaboradas que las que plantea inicialmente.

Con esta orientación se construyeron los desempeños de comprensión correspondientes al tópico “La lucha por los valores espirituales de una sociedad: el caso de la revolución francesa”. En efecto, los desempeños de comprensión, fueron actividades propuestas que sirvieron para que los estudiantes asimilaran los conocimientos de manera lógica y coherente y a la vez para evaluar sus avances en la construcción de estos conocimientos de manera significativa.

Las tareas para la comprensión convierten la información en herramientas de interpretación del mundo y son instrumentos de evaluación

La experiencia de la enseñanza para la comprensión permitió conocer que las tareas tradicionales de ciencias sociales no sirven para aplicar el modelo de enseñanza para la comprensión, por lo que fue necesario crear un modelo de tarea que sirva para la comprensión y elimine, si no todos, sí la mayoría de inconvenientes propios de la tarea tradicional. Por esta razón, y en función del proceso de investigación se decidió crear la *tarea para la comprensión*, es decir, un tipo de tarea que en realidad es útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje comprensivo.

La manera para lograr este propósito fue preparar de antemano los materiales para ser leídos por los estudiantes, ya fuera seleccionando textos que cumplieran las cualidades exigidas o escribiéndolos los propios docentes para garantizar que los estudiantes al leerlos pudieran entender lo que estaba escrito y constituyera una real herramienta didáctica de aprendizaje. En otras palabras, el primer paso para que una tarea sea comprensiva es que el docente la desarrolle de antemano, preguntándose constantemente si será o no útil para la comprensión del estudiante. Fue así como se les *vendió* la nueva forma de hacer tareas a los estudiantes ya que se les dijo que en adelante el profesor haría las tareas de los estudiantes y se las entregaría fotocopiadas con dos objetivos:

- Que los estudiantes disminuyeran su esfuerzo y gasto de dinero en la búsqueda y consulta de información, muchas veces poco práctica.
- Que ese esfuerzo se concentrara en una lectura juiciosa de los textos fotocopiados, para resolver los problemas planteados en la tarea. Estos textos se archivarían gradualmente en una carpeta de “*tareas para la comprensión*”.

No significa que se elimine la práctica de que el estudiante consulte por su cuenta, sino que no se recurra a ella si no está garantizado un ejercicio comprensivo de la misma. La tarea deja de ser así una herramienta didáctica y pasa a convertirse en herramienta pedagógica que permite a los estudiantes no sólo adquirir información, sino clasificarla y usarla. La asimilación de contenidos con esta herramienta desencadena el debate constante al interior de la clase y encauza a los estudiantes a apropiarse de los conceptos como herramientas de su propia reflexión. Es decir, la tarea cumplió con los cometidos para los cuales se creó.

Si se mira el proceso realizado con los resultados propuestos del proyecto inicial, se puede evidenciar que:

- La evaluación resulta ser fundamental en el proceso de enseñanza para la comprensión; ésta debe ser empleada como un instrumento de investigación

que aporte comprensión sobre la construcción y organización de los conocimientos por parte de los estudiantes y oriente las prácticas pedagógicas en la escuela.

- Fue necesario crear escenarios de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes donde el estudiante desarrolle autonomía –y su papel en estos escenarios fue el de *sujeto* de formación– que privilegia el auto conocimiento y la responsabilidad con su desarrollo académico y a la convivencia.
- Dado que los estudiantes movilizan sus recursos de aprendizaje en función de aquello que va a ser evaluado, el proceso educativo debe ser transformado desde la misma evaluación. Lo que muestra la experiencia es que la evaluación de la enseñanza no debe estar desligada de la evaluación del aprendizaje. En los planteamientos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el aula de clase es necesario que el estudiante asimile los conocimientos como el resultado de la actividad humana; que comprenda y construya el sentido de dichos conocimientos a partir de la apropiación o formulación de problemas y preguntas vinculadas auténticamente con sus intereses y experiencias de vida.
- El modelo de evaluación propuesto aporta un gran elemento que es el concepto de *valoración continua*, el cual utilizado con rigor puede arrojar resultados interesantes, ayudando en el proceso de retroalimentación, construcción y comprensión del mundo social.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2002). *Mejores prácticas. Nuevos estándares para la enseñanza y el aprendizaje*. Cali: Eduteka, portal educativo de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe .
- Barrantes, R., Pabón, R., Gómez, J. & Ramírez, P. (2005). *Evaluación en ciencias sociales. Grado 5o*. Bogotá: SED.
- Carretero, M. (2007). La comprensión y el aprendizaje de las ciencias sociales. En *Curso FLACSO*. México: FLACSO.
- Díaz, D. & Martínez, L. M. (2002). La evaluación en ciencias sociales. En *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*. Almería, España: Universidad de Almería. Historia Económica. Departamento de Didáctica.
- González Halcones, M. A. & Pérez González, N. (2000). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/34979719/Evaluacion-del-proceso-de-ensenanza-Gonzalez-Halcones-y-Perez-Gonzalez-UCLM>

González, M. A. (2000). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: UCLM. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Educación Física.

Rodríguez, C. et al. (2002). *La evaluación del aprendizaje: una herramienta para la transformación educativa*. Cuba: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.